

学び合う現職教師

—2022年度海外日本語教師教授法総合研修—

来嶋洋美・長坂水晶・本田雅美

1. 本稿の目的

本稿は、2023年1月から2月にかけて国際交流基金日本語国際センターで実施した「2022年度海外日本語教師教授法総合研修」（以下、本研修）について報告する。本研修は、非母語話者現職日本語教師のための約6週間の研修で、研修の内容は日本事情・日本文化の学びと教授法に特化している。研修のデザインにあたっては、訪日・集合という研修形態を活かすべく、参加する教師同士が、課題を共有して協働したり、各自の経験や情報を発信したりする機会を重視して、互いに学び合えるカリキュラムを考え、実施した。本研修の概要と研修に対する評価の報告を通して、現職の多国籍の教師たちが訪日し、対面で行う研修のあり方を再考する。

2. 研修実施の背景

2.1 本研修の実施背景

日本語国際センターでは設立時の1989年度から2018年度まで「海外日本語教師短期研修」として、日本語と教授能力の向上や日本事情・日本文化に関する知識拡充を目指した研修を実施してきたが、2019年度には日本事情・日本文化の理解のほかに日本語力の向上を主な目的とする「海外日本語教師日本語研修」と、教授法を主な目的とする「海外日本語教師教授法研修」の2種類に再編された。

2019年度の「海外日本語教師教授法研修」は夏期と冬期の2回実施されたが、その後、2020年度以降はCOVID-19（新型コロナウイルス感染症）が世界中に蔓延し、研修も中止に追いこまれた。したがって本研修は、約3年ぶりに再開された教授法研修、ということになる。研修の名称も、訪日研修中止期間中に開始したオンラインによる単科目の教授法研修と区別するため、「海外日本語教師教授法総合研修」と改められた。本研修は、2019年度の研修再編後、実質的にはまだ3回目であり、特に教授法を中心に据えた研修カリキュラムをさらに整える必要があった。

2.2 研修中止期間中のオンライン研修との関係

上述のとおり、訪日研修が中止されていた期間（2020年4月から2022年3月まで）は、オンラインによる代替研修が実施された。このオンライン研修では、「JF 日本語教育スタンダード」 「読解」 「作文」などをテーマにしたコースがあり、各テーマのオンデマンド教材を使って独習し、週1回行われるライブ授業では情報や意見の交換を行い、教授法の理解を深めたり、教育現場との関わりを考えたりした。2022年度教授法総合研修参加者の約半数は、いずれかのオンライン研修の経験者である。そのため、本研修の教授法講義の一部はすでに学んでおり、人間関係においてはライブ授業と一緒に参加して顔見知りとなっている。COVID-19以前にはなかった、このような前提条件での研修再開であることを念頭に、研修計画・運営にあたった。

3. 2022年度教授法総合研修の概要

3.1 研修参加者とクラス分け

本研修には、世界22か国30名の非母語話者現職日本語教師が参加した。参加要件は教授経験に関しては2年以上（申請時）あること、また、日本語運用力に関しては日本語能力試験N3程度以上（旧試験2級程度以上）またはJF日本語教育スタンダード（以下、JFS）でB1レベル以上となっている。本研修参加者の場合、教授年数は3年以上5年未満が3名、5年以上10年未満が14名、10年以上15年未満が8名、15年以上が5名であった。日本語運用力は、日本語能力試験のN1または旧試験の1級取得者が12名、同じくN2または2級が12名、N3または3級が5名であった。さらに、訪日経験は30名中25名が経験者で、そのうち11名は2年以上滞在したことがある。このように、本研修の参加者は、教授経験・日本語運用力・日本滞在の経験のいずれもが十分にあるベテラン教師が大半であった。

参加者の所属機関は、初・中等教育機関が9名、高等教育機関が7名、学校教育以外の機関が14名であった。研修のホームルームとしては、参加者同士が教授環境や課題などを共有しやすいことを重視し、初等・中等教育と年少者（11名）、高等教育（7名）、一般成人（12名）の3つのクラスを設定した。

3.2 研修の方針・目標

本研修は、海外の日本語教育機関に所属する日本語教師（非日本語母語話者）の専門的職能開発に寄与する研修であるという認識に基づき、研修参加者が自らの教育実践と教師としての自己を見つめ直す機会とすることを研修全体の方針としている。また、研修講義の学習目標は次のとおりに設定した。

- A. 日本語教師としての資質と教授能力の向上
 - ・教授法や教材に関する知識の整理・拡充を行う

- ・教育実践の改善のために、これまでの自己の教授活動を振り返る
- ・新しい教授法やアイデアを自己の教授活動に取り入れる方法を考える

B. 異文化理解能力の養成、視野の拡大

- ・日本語教育の一環としての文化紹介や異文化理解教育の内容と方法を考えるために、日本の社会や文化を実際に観察、体験し、理解を深める
- ・日本事情・日本文化において興味深く思うことを掘り下げて考察することで、異文化理解能力の向上をはかる

カリキュラム設計と運営上、参加者に対して特に求めることとして以下の4点を重点項目とした。

- ①「自律」：現職の教師が教師として成長し続けるには、研修の機会を受け身的に待つだけではなく、自分自身で学んでいく自律性が求められる。自分に必要なことが何なのかを自分で判断し、方法を考え、実行することで、参加者が自己研修力を養うことも期待できる。
- ②「協働」：研修参加者同士が協力して、課題に取り組み、互いから刺激を得るような活動をする。協働を通じて自身の教授上の課題解決へのヒントだけでなく、多様な視点や気づきを得ることも期待できる。研修参加者の多くが日本語運用力も教授経験も十分であることから、その個々の存在を尊重した学び合いが十分に可能であると考えた。
- ③「内省」：自分自身の教育実践を振り返り、現状を分析し、自身の課題を確認する。教師の成長のためには内省活動が不可欠であるにも関わらず、時間的余裕がなかったり、方法が知らなかったりで、実行できない参加者は多い。研修では教師としての自分を見つめ直す時間を持つこととする。
- ④「発信」：現職教師としての経験や知識、情報を、発表したりほかの参加者と共有したりする機会を持つ。自分の考えや情報、経験を内省して発信し、それが他者の役に立ったり、刺激を与える存在になったりする経験を通して、自分の教授活動や情報を価値づけ、教師として自信を強めることも期待できる。

4. 授業の内容

授業のカテゴリーと科目は、次の表1のとおりである。前節で示した自律、協働、内省、発信は研修中の様々な場面で起こり得るものであるが、特定の研修活動や授業との関連付けも可能である。本研修では、重点項目を各授業と関連付けてカリキュラム設計を行った。表内に●で示す。

表1 授業の内容と関連付けた重点項目

授業カテゴリー (時間数)	科 目	自 律	協 働	内 省	発 信
① 日本語教授法 (38)	・ 講義：JFS、JFS と『まるごと』、教科書と授業、読解、作文、 音声、文法、文字・語彙、JF 教材紹介 ・ 発表：教え方・教室活動のアイデア共有、オンライン授業の 経験共有			● ●	●
② 日本事情 日本文化 (29)	・ 講義：授業実践から見る異文化理解能力、異文化理解の教育 ・ 活動：文化プロジェクト	●	●	● ●	●
③ 個別研修 ⁽¹⁾ (17~25)	・ 各自の目標に沿った作業	●		●	●
④ 教師としての ふり返し (11)	・ 活動：「教師としての私」、ポートフォリオ整理 ・ 発表：日本語教育事情発表会、個別研修成果報告会			● ●	●

4.1 日本語教授法 <内省><発信>

日本語教授法では、知識の整理・拡充を行い、自己の教授活動の改善のために新しく学んだ知識やアイデアを取り入れる方法を考えることを目標として科目を設定した。講義の時間はまた、各自の教育実践をふり返る内省の機会、あるいは、きっかけともなることを期待した。日本語教育を考えるうえでの枠組みとなる JFS と、その観点を取り入れた内容を中心に講義やワークを行った。

また、基本方針に基づき、研修参加者の豊かな教授経験を尊重し、参加者による教育実践を発信し、共有する場として、発表の時間を 2 回設けた。これにより、研修参加者が主体的に参加し、参加者同士が互いに学び合う機会を創出することを意図した。以下、各科目においての内容を説明する。

「JFS」は、JFS の理念や特徴、活用についての講義やワークを行った。「JFS と『まるごと』」では、相互理解や課題遂行といった JFS の理念と特徴が日本語コースブック『まるごと日本のことばと文化』初級 1 A2 (三修社) (以下、『まるごと』) でどのように具現化されているのか、課題遂行型の授業を行うために第二言語習得のプロセスがどのように反映されているのか、『まるごと かつどう』と『まるごと りかい』を用いて、その構成と特徴についての講義やワークを行った。

「教科書と授業」では、教科書の構成については、教師の指導方略を考える枠組みである「ガニエの 9 教授事象」(ガニエほか 2007: 218-236) を、また、内容については学びへの意

欲を高める手立てを整理した「ケラーの ARCS モデル」(ケラー 2010) を用いて、『まるごと』を例にまず講師が分析方法を示し、そのあと参加者各自が使用している、または興味がある教科書やコースブックを分析し、教師としてどのような改善ができるのかについてペア、グループで話し合った。

教授法各論では参加者のニーズや教育機関での現状を考慮し、「読解」「作文」「音声」「文法」「文字・語彙」「JF 教材紹介」といった JFS の観点を取り入れた科目を設定し、各自の教育現場をふり返りながら、理論や教え方、教材についての知識の整理・拡充を行った。

教育実践を内省するきっかけとなる上記の科目に加えて、「教え方・教室活動のアイデア共有」「オンライン授業の経験共有」という参加者による発表を行う発信型の科目を設定した。各自がこれまでにやってきた教室活動を紹介し、教え方について参加者同士で学び合う機会とした。

以上のように、教授法関連科目は、研修参加者の内省と発信を促すものとなっている。

今回の参加者は、COVID-19で訪日研修が中止になっていた時期にオンライン研修で日本語教授法の特定の科目をすでに学んだことがある者とそうでない者が混在する。そのため、「JFS」は初学者のための基礎クラスと既修者のための応用クラスの選択制とした。また、「読解」「作文」もオンライン研修の既修者以外は、オンデマンド教材を使って講義前日に予習をするように指示し、既修者とそうでない者の事前知識の差が大きく出ないように配慮した。

4.2 日本事情・日本文化 <自律><協働><内省><発信>

訪日研修ならではの日本事情・日本文化についての学びを教授法研修という観点から最大限にひきだすという目的で、「文化プロジェクト」を設定した。文化プロジェクトでは、教授対象者を同じくするクラスの者2～3名でグループを作り、日本事情・日本文化について興味をもったテーマを1つ選んで、異文化理解能力を育成するための教材を作ることを目標にした。どのような教材を作成するか、そのために何をどうやって調べるかを考え、計画書を作成した。そして、各グループに日本人ボランティア1名がサポーターとして加わり、外出して文化情報を収集したり、日本人にインタビューを行ったりして、授業や教育活動のなかで使用できるような小規模な教材を作成し、その成果を全体で発表するというものであった。発表に対するコメントの交換も行った。教材作成を課すことによって、異文化理解についての教授能力を養うという目標に加え、多国籍グループでの協働作業を通して異文化理解の学びを深めることも目指して行った。

文化プロジェクトの前後には異文化理解教育についての講義を配した。事前の講義ではオンデマンド教材の視聴を予習として課したうえで、講義「授業実践から見る異文化理解能力」を実施した。講義では、異文化理解に必要な能力についての理論的な枠組みを知り、異文化理解

に必要な知識、技能、態度をどのように養うことができるのか、『まるごと』の「せいかつとぶんか」を用いての授業を体験し、異文化理解を促進するための活動や質問について考える機会を設けた。また、プロジェクトの開始にあたっては、講師が作成した教材を例として紹介し、テーマ設定の理由、テーマについて調べたこと、授業の目標、授業の活動について、どのような考えのもと作成された教材であるのか、計画書を見ながら確認をした。事前の講義と併せ、このような細やかなステップを踏むことで、異文化理解教育についての学びを深め、資料収集に終わるのではなく、目標とそれを達成するための活動を伴った教材が作れるようになることを期待した。さらに事後の講義では、専門家を招き、文化の捉え方や教育観の変化に伴うこれからの異文化理解教育について、目標、活動、思考スキル、評価などを扱った。講義後は、文化プロジェクトで作成した教材について、授業や教室活動として行うにはどのような点に留意して行えばよいのか、専門家から助言をもらう機会とした。

文化プロジェクトは主に協働の場を意図したものだが、それだけではなく、プロジェクトのプロセス全体を通してグループの自律性を、また教材作成においては内省を必要とする。そして作成した教材の発表はプロジェクト成果の発信にあたる。

4.3 個別研修 <自律><内省><発信>

授業の改善と教師としての資質能力の向上を目的として、参加者が個別のニーズに応じてテーマを決め、作業を進め、自分なりの成果を出せるように、個別研修の時間を設けた。個別研修については、研修開始前に何を目標にどのようなことをするのか、説明の文書を送付した。参加者は、テーマ設定をはじめとして何をどのように行うのか、作業時間がどのくらいあるかを認識したうえで計画を立てて取り組む必要があり、「自律的な研修」を体験することになる。個別研修については、開始直後とその後2回、クラス担任と面談の機会を設け、目標、内容、進捗状況などをクラス担任と相談できるようにした。クラス担任は、参加者の教師としての考えや背景を尊重したうえで、自律的な研修となるよう必要に応じて助言を行った。テーマは、日頃抱える課題に関する資料収集や、授業のための教材研究、教材や授業案の作成など、研修参加者の現場に応じて多岐にわたった。個別研修の最終日には、クラス別の「個別研修成果報告会」で各自が成果を報告し、ほかの参加者からのコメントや質問を受ける時間とした。報告会後は、研修終了後の教育実践につながることを意図して、個別研修で取り組んだこと、取り組んだことを今後どのように役立てていきたいかを報告書に書いて提出してもらった。

個別研修は全プロセスで自律性が必要であると同時に、課題設定や解決方法の検討においては内省し、成果を報告会で発信することが求められるものである。

4.4 教師としてのふり返し <内省><発信>

研修参加者が教育活動の改善を目指して自己の実践を内省するために以下の科目を実施した。研修の冒頭に実施した「教師としての私」では、研修を始めるにあたって、日本語教師としての自分をふり返し、さらに外国語教師に求められる資質能力について資料（Cambridge English および British Council による教師の継続的能力開発の枠組み⁽²⁾）を参考にしながら、内省活動を行った。具体的には、外国語として日本語を教える教師として、これまでの歩みをふり返し、外国語教師に求められる能力とは何か、今の自分にはどのような能力があるか、そしてこれから教師としてどのように成長していきたいか、講師による情報提供とグループディスカッションを通して内省を深めた。研修開始後3日目に行った日本語教育事情発表会である「私の日本語教育事情」では、所属教育機関、学習者、担当授業などについて具体的に説明し、どのように日本語教育を行っているのかをクラスで報告した。ほかの参加者の報告を聞くことは、自身の日本語教育環境をより客観的にとらえるきっかけにもなる。さらに、研修の最後には「これからの教育実践のために」と題した個別研修成果報告会（4.3 参照）で、授業改善のために必要な作業を参加者自身が計画し、自律的に進めた個別研修の成果を各クラスで報告し、共有した。報告内容は、作業の方法、成果として得た情報や考察内容など、今後の教育実践にどう活かしていくか、という点を含むものである。自身が教えている授業をふり返し、日本語教師として何を求められているのかを考え、そして今後の授業改善のために必要なことをする、という個別研修の一連の活動は教師の職業的能力開発に必要なプロセスである。以上のように、教師としての内省と、発信の活動がここには含まれる。

5. 研修の評価と考察

5.1 研修に対する全体的な評価

研修終了アンケートの結果をもとに、本研修への評価をまとめる。まず、研修プログラム全体に対する評価に関しては、「センターが用意したプログラムは有意義だったか」という質問に対し、30名中29名が5段階評価で「5とても有意義だった」、1名が「4有意義だった」と答えており、高い評価が得られた。各授業に対する評価に関しても、ほぼすべての科目で90%以上の参加者から「5とても有意義」「4有意義」との回答を得ている。自由記述で得たコメントは以下のようにまとめることができる。

- ・日本語教授法の授業や参加者間の情報交換を通して、新しい方法や考え方を知ることができた。自分の授業で使えるような方法もあり、これから試してみたい。
- ・日本での生活、文化プロジェクトを中心とする活動、多国籍の参加者間の交流から、多様な文化や考え方を知り、多くを学んだ。

アンケート結果と合わせると、3.2で述べた研修講義の学習目標は達成できたように思う。

さらに「この研修で得られた一番の成果は何か」という質問には、全員から様々な答えが寄せられた。整理すると以下ようになる。

＜A. 教師としての能力（知識・技能）の向上や経験の機会を得たこと＞

- ・自分の教え方や授業に関して改善すべき点と改善方法がわかった
- ・課題遂行型の日本語教育の視点を学んだ
- ・日本の文化を直接体験した
- ・資料収集、資料作成、発表などの作業ができた

＜B. 教師としての資質やアイデンティティを深める機会を得たこと＞

- ・自分と仕事についてふり返る時間と機会が与えられた
- ・様々な刺激を受けて、教師として成長した
- ・ほかの教師たちと一緒に互いに学び合った
- ・教師の役割は学習者の日本語を引き出すことだとわかった
- ・これからも教師として生きていく勇気と自信を得た

Aのコメントが個々の研修授業で得られた可能性が高いのに対して、Bは2か月もの間、共同生活を送る中で参加者が日々内省し、自発的に得られたものが多いのではないかと思う。

5.2 4つの重点項目から見た研修

次に3.2で述べたカリキュラム設計と運営上の重点項目である自律、協働、内省、発信の観点から、各々との関連性の強い授業へのコメント（アンケート記述）をもとに研修をふり返る。

5.2.1 自律

「個別研修」は各自で課題を設定し、作業計画を立て、研修の最後には成果を報告するという活動である。これに対するコメントとしては、課題を自分で決めて作業を進めるという自律的なプロセスを評価するものが多かった。「自分の仕事をふり返ったり、自分の国ではできなかったことに集中する時間ができた」とするなかで、特に（研修に参加することで）時間ができたことに満足感を示す参加者もいた。自分の課題を解決するために何をすればいいのか、「進め方がわからない」ときや「目標から外れやすいという自分の短所」に気づきつつも、「目標を達成するまで自分なりにがんばった」。そしてそのことが「教師としての成長に役立った」という。自律性は参加者が今後も教師として成長していくために必要な資質であるが、ここでそれを体験し、良い学びがあったと言えるだろう。

なお、個別研修は基本的に一人で行うが、講師との面談回数を増やすことやほかの参加者との意見交換の場を求める声も複数聞かれた。自分で必要なことをやる時間が研修には必要であると同時に、一人での作業であるからこそ他者との関わりが大事なのかもしれない。

5.2.2 協働

「文化プロジェクト」はテーマ決め、外出計画作成、外出（文化情報収集）、教材作成、発表といった一連の作業をグループでこなすことになっている。外出には日本人ボランティアも加わる。参加者のコメントには、「日本の文化と社会の理解」のみならず、「このプロジェクトのプロセス自体が勉強になった」というもの、また、「自分とは違う国の人と一緒に学ぶことが異文化理解能力向上につながった」というものがあった。しかし、このような異文化理解の学びに対するコメントにもまして多かったのが、チームワーク、助け合い、協力、みんなでやった、互いにマイナスを補い得意なことを活かした、といったような「協働」に関することである。コメントの大半は、協働したからプロジェクトができた、楽しい勉強だった、という積極的なものであった。プロジェクトの対象は日本の生活文化であるが、多国籍グループによる文化プロジェクトの協働は、様々な局面で互いの考え方、感じ方、行動のしかたを知り、楽しさも難しさも経験する機会になったことは間違いない。

5.2.3 内省と発信

教授法の授業枠で行った「教え方・教室活動のアイデア共有」「オンライン授業の経験共有」、教師としてのふり返りの一環で行った「日本語教育事情発表会」「個別研修成果報告会」、そして「文化プロジェクト発表会」はいずれも参加者の経験や考えを発信、発表する活動である。他者に自分の考えを発表する前には、発表者として話す内容に関する内省が行われるので、正確には「内省・発信」とでも言うべきかもしれない。しかし、おもしろいことに参加者から寄せられたコメントはほとんど発信者としてではなく、発信者から話を聞いた側の「内省」のコメントである。「いろいろな国の教師から話を聞いて、視野が広がった」、「自分も同じ悩みを持っている」、「自分にどんな能力が必要かわかった」、「聞いた方法を自分の授業でもやってみたい」といった教育実践のふり返りもあれば、「ほかの先生方の話を聞くと、どれだけ努力をし、がんばってきたかということがわかった。（中略）ますますがんばらなければならないという気持ちでいっぱいになる」とほかの参加者から刺激を受けた、モチベーションがアップしたというコメントも複数見られた。このように「発信」は聞く者の「内省」につながっていることがよくわかった。

一方、発信者としての興味深いコメントもある。それは、「自分の経験や知識について話すことで、ほかの参加者の学びに貢献できたことがうれしい」というものである。様々な国の様々な機関から来ている教師を相手に、日本語で、自分の教育実践について話をし、同じ教師として関心と共感をもって聞いてもらえたなら、自分自身の職業人としての大きな自信につながることは想像に難くない。

6. まとめ

COVID-19の世界的な収束傾向を見て、本研修は3年ぶりに訪日研修として実施できた。オンラインによる研修が一形態として一般化しつつあるところで、訪日研修を再開し、参加者同士の協働、教師としての内省と発信、自律性を伴う研修活動を実行してみると、そこには担当者が想像した以上に豊かな人間同士の交流と学び合いがあった。おそらく、これこそが訪日対面研修の意義なのだと思う。本研修でそれがなぜ起こり得たのか、いくつかの点をふり返って、この報告を閉じたい。

まず、今回の参加者は人間関係を作るのが早かったという点がある。前述のとおり、訪日するまでに半数近くの参加者がオンライン研修に参加しているため、講師の顔を覚えているだけでなく、参加者同士がすでに顔見知りであったり、あるいは連絡を取り合ったりしているケースもあった。そのおかげで、来日して人間関係をゼロから作る緊張感は軽減され、互いに早く打ち解けることができた。研修期間が実質6週間しかないにも関わらず、このように早い段階で人間関係構築ができたことは大変良かった。

次に、前述したように、本研修では参加者が自分の教育実践などを報告し合う「発信」の機会を6週間で5回行っている。回を追ううちに、ほかの国の日本語教師も日々努力して教えていることを知り、共感を覚えるようになっていった。それは、教師としての互いを認めることができたということである。そして、授業時間外の自主的な勉強会も行われるようになった。このような講師を介してではなく、参加者同士が学び合う、教え合うことが自由にできる雰囲気は、参加者間の良好な人間関係と信頼関係を前提に成り立つのだと思う。

さらに、参加者同士が学び合う研修において、研修担当講師には参加者の支援者であることが求められる。研修参加者の自律性、主体性を大切にして、研修中の活動が行えるようにする。そして、見守る。担当講師はまた、研修参加者同士をつなぐ役割を担う。仲間づくりや、情報ネットワークの形成を促すことで参加者が必要な情報の取得や、課題解決を助ける。このような支援者としての役割は、講師と研修参加者、そして講師間の信頼関係があってこそ可能になる。

今回の研修で、訪日研修は人間同士が直接関わらなければ得られない豊かな成果をもたらすことを強く実感した。今後も日本語国際センターの研修事業として、ますます質を高め、教師の成長の場を提供し続けたいと思う。

〔注〕

^① 個別研修は参加者によって総時間数が異なる。4.1に述べたように、必要があれば、個別研修の時間をオンデマンド教材での教授法授業の予習に充てているためである。

^② 来嶋 (2021) を参考に、資料の解説を行った。

〔参考文献〕

- ガニエ, R.M.・ウェイジャー, W.W.・ゴラス, K.C.・ケラー, J.M. (2007) 『インストラクショナルデザイン
の原理』 鈴木克明・岩崎信 (監訳)、北大路書房
- 来嶋洋美 (2021) 「外国語教師の継続的職能開発 (CPD) の枠組み」『日本語教育』 179、93-108
- ケラー, J.M. (2010) 『学習意欲をデザインする ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』 鈴木
克明 (監訳)、北大路書房

■執筆者

来 嶋 洋 美	元国際交流基金日本語国際センター専任講師
長 坂 水 晶	国際交流基金日本語国際センター専任講師
本 田 雅 美	国際交流基金日本語国際センター専任講師